

Sichtstrukturen ökonomischer Bildung

Empirische Erfassung der Zeitnutzung, Sozialformen und Unterrichtsphasen des Wirtschaftsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen

Robert W. Jahn, Dana Bergmann*, Mathias Götzl***

** Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg*

*** Juniorprofessur für Förderorientierte Berufspädagogik, Universität Rostock*

Zusammenfassung

Im Zuge der wirtschaftsdidaktischen Diskurse über Handlungs- und Situationsorientierung der letzten Jahrzehnte ist davon auszugehen, dass sich diese in der prozessualen Ausgestaltung des Angebots ‚Unterricht‘ widerspiegeln. Dahingehend geben die Untersuchungen der prozessorientierten Unterrichtsforschung jedoch Anlass zu Skepsis. Es wird nach wie vor ein einseitig lehrerzentrierter Unterricht kritisiert. In Beobachtungsstudien für den wirtschaftsberuflichen Unterricht (vgl. Götzl/ Jahn/ Held 2013; Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c, 2015) konnte dieses Bild weitgehend bestätigt werden. Für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen liegen derartige domänenspezifische Erkenntnisse bislang nicht vor. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf und fokussiert die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen entlang des Sozialformeneinsatzes sowie der Unterrichtsphasierung an allgemeinbildenden Schulen im Unterrichtsfach Wirtschaft. Nach einer theoretischen Rahmung, der Aufarbeitung des Forschungsstandes sowie der Darlegung des methodischen Vorgehens werden ausgewählte Befunde zur didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Wirtschaftsunterricht dargestellt und diskutiert.

Abstract

In the course of the economic didactic discourses on action and situation orientation, it can be assumed that these are reflected in the processual design of the lessons. In this regard, however, the investigations of process-oriented research into teaching give rise to scepticism. The studies continues to criticize a teacher-centred approach of teaching. In the observational studies for the business professional education (see Götzl et al 2013; Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c, 2015) could this be largely confirmed. So far, such domain-specific findings are not available for the economic education at schools in general education. The article starts at this point and focuses on the didactic design of teaching processes at general education schools in the subject economy. After a theoretical framing, the processing of the research status and the presentation of the methodical procedure, selected findings on the didactical design of teaching processes in economics lessons are presented and discussed.

1 Analyse von Sichtstrukturen des Unterrichtsangebots entlang von Sozialformen und Unterrichtsphasen

Didaktik beschäftigt sich als Wissenschaft vom Unterricht – neben den Ziel- und Inhaltsfragen – insbesondere mit der methodischen Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse durch die Lehrenden. Vor dem Hintergrund der weit verbreiteten Angebot-Nutzungs-Modelle (vgl. bspw. Reusser/ Pauli 2010), in denen Unterricht als Angebot an Lerngelegenheiten modelliert wird, welches maßgeblich durch Lehrkräfte erzeugt und durch angebotsbezogene Stützsysteme beeinflusst wird, ist davon auszugehen, dass die beobachtbare Sozial- und Interaktionsstruktur des Unterrichts im Wesentlichen auf didaktischen Entscheidungen der Lehrenden basiert. Neben inhaltlichen Aspekten wird die Qualität dieses Lehrangebots u. a. durch die echte Lernzeit (vgl. Helmke 2007; 2012; Lipowsky 2007) sowie durch prozessuale und methodische Aspekte bestimmt, wie z. B. Methodenvielfalt, Strukturiertheit und Klarheit, Schülerorientierung, kooperatives Lernen, Klarheit der Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen, Übungs- und Wiederholungsphasen (vgl. Helmke 2010; Lipowsky 2007; Meyer 2010a; 2013; Hattie 2013). Somit stellen zentrale Aspekte der Sichtstrukturen Prozessmerkmale der Unterrichtsqualität dar, die potentiell Einfluss auf die Lern- und Bildungswirkungen haben. Dazu gehören u. a. eine adäquate Wahl und Variation der Sozialform sowie eine angemessene Rhythmisierung des Unterrichts, welche im folgenden Beitrag im Kontext der echten Lernzeit fokussiert werden sollen.

Im Zuge der wirtschaftsdidaktischen Diskurse über Handlungs- und Situationsorientierung der letzten Jahrzehnte ist zu vermuten, dass sich diese Ansätze auch in der prozessualen Ausgestaltung des Angebots „Unterricht“ widerspiegeln und dass in ökonomischen Bildungsprozessen in erheblichem Maße schülerorientierte, individualisierte und kooperative Lehr-Lern-Settings zu finden sind. Dahingehend geben die wenigen Untersuchungen der prozessorientierten Unterrichtsforschung zum wirtschaftsberuflichen Unterricht jedoch Anlass zu Skepsis (vgl. u. a. Seifried et al. 2006; Pätzold et al. 2003). Es wird nach wie vor Lehrerdominanz kritisiert und dargelegt, dass in der Unterrichtsrealität keine grundlegenden Veränderungen nachgewiesen werden können. Durch die Beobachtungsstudien BESUB¹ I, BESUB II und BESUB III (vgl. Götzl/ Jahn/ Held 2013; Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c; 2015) konnte dieses Bild für den kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen weitgehend bestätigt werden. In diesen Untersuchungen wurden Merkmale der Sichtstrukturen des Angebots Unterricht (echte

¹ „Beobachtungsstudie zum Einsatz von Sozialformen und Unterrichtsphasen im Unterricht in Bildungseinrichtungen“

Lernzeit, Sozialformen, Unterrichtsphasen) erhoben und über diese Merkmale u. a. Unterrichtstypen identifiziert.

Für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen liegen derartige Erkenntnisse bislang nicht domänenspezifisch vor. Brettschneider (2008, 195) kritisiert, dass die wenigen Studien zum Wirtschaftsunterricht weitgehend der beruflichen Bildung entstammen, wenngleich er ihnen „eine gewisse Plausibilität für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen“ zuweist und dabei u. a. auf die Untersuchungen von Seifried/ Grill/ Wagner (2006) verweist, die bspw. auch einen Bezugspunkt der BESUB-Studien darstellen. Auf der Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse aus dem wirtschaftsberuflichen Unterricht sowie weiterer Untersuchungen aus dem allgemeinbildenden Unterricht (vgl. z. B. Hage et al. 1985; Wiechmann 2004) ist davon auszugehen, dass Lehrerdominanz und Methodenmonismus auch das Unterrichtsgeschehen in der ökonomischen Bildung prägen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer weiteren Teil-Studie dieser Untersuchungsreihe – nunmehr zur didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozesse im Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen – vorgestellt. Wir werden hier über einige Befunde zur Lernzeitnutzung, zum Sozialformeneinsatz und zur Rhythmisierung des Unterrichtsgeschehens über Unterrichtsphasen berichten, die wir über die Beobachtungen von 314 Unterrichtsstunden an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt gewonnen haben. In diesem Bundesland gibt es sowohl an Sekundarschulen als auch an Gymnasien ein eigenständiges Unterrichtsfach ‚Wirtschaft‘.

Im Weiteren werden wir einführend einige theoretische Vorüberlegungen skizzieren und auf andere Forschungsergebnisse verweisen, um anschließend unsere Fragestellungen zu formulieren. Danach wird das methodische Vorgehen dargestellt. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen schließlich die Ergebnisse der Untersuchung und deren Diskussion, bevor wir mit einem kurzen Fazit schließen.

2 Theorie und Stand der Forschung

Die beobachtbaren Sozial- und Interaktionsstrukturen wie auch die Sequenzierung des Unterrichts entlang eines beobachtbaren Artikulationsschemas basieren im Wesentlichen auf multidimensionalen und miteinander korrespondierenden didaktischen Entscheidungen der Lehrenden. Insofern fokussieren wir eine prozessbezogene Perspektive des Unterrichts und rekurrieren auf das Angebots-Nutzungs-Modell von Reusser/ Pauli (2010). In diesem systematischen Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und Lernwirksamkeit wird Unterricht als Ange-

bot von Lerngelegenheiten im Kontext situativer, organisationaler, qualifikatorischer und curricularer Bedingungen aufgefasst. Die je spezifische Formation der Bedingungen hat wiederum Einfluss auf die Quantität und Qualität des Lehrangebotes, das einerseits in Verbindung mit der Qualität der Angebotsnutzung seitens der Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsprozess konstituiert und andererseits mehrdimensionale – auf den Unterrichtsprozess und die Schülermerkmale zurückwirkende – Lern- bzw. Bildungseffekte zur Folge hat. Unsere Perspektive richtet sich dabei primär auf den Unterrichtsprozess und die Angebotsseite und klammert hier die nutzungsbezogenen Stützsysteme, die Schülermerkmale und die mehrdimensionalen Bildungswirkungen aus.

Die Angebotsqualität hat sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Dimension (vgl. Reusser/ Pauli 2010, 18). Ein quantitatives Element stellt die echte Lernzeit dar (vgl. z. B. Helmke 2003; 2007; Lipowsky 2007, 27; Meyer 2013, 39-46; Hattie 2013, 218 ff.). Qualitative Elemente sieht Helmke (2010) bspw. in der Strukturiertheit und Klarheit, in der Schülerorientierung, in der Modifizierung von Methoden und Sozialformen sowie in der Festigung und Sicherung der Lernergebnisse. Lipowsky (2007, 27) führt die Bedeutung von kooperativem Lernen, von thematischen Einführungen, der Klarheit der Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen sowie von Übungs- und Wiederholungsphasen an (vgl. dazu auch Hattie 2013, 150 f., 220 f., 250-254). Meyer (2013) nennt u. a. Methodenvielfalt (Ausbalancierung der methodischen Großformen, Variabilität der Verlaufs- und Sozialformen, Vielfalt der Handlungsmuster) als Merkmale guten Unterrichts. Somit stellen Aspekte der Oberflächenstrukturen qualitative Prozessmerkmale des Unterrichtsangebots dar. Es deutet vieles darauf hin, dass u. a. die echte Lernzeit, die Wahl der Sozialform sowie die Rhythmisierung des Unterrichts über Phasen zentrale Prozessmerkmale der äußeren Seite der Unterrichtsinszenierung darstellen und in Kombination mit weiteren Merkmalen des Unterrichts und den Merkmalen der Lernenden Einfluss auf die Lernwirkungen haben.

Sozialformen bestimmen als je spezifische Arrangements die Beziehungs-, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Unterricht (vgl. Meyer 2008, 136 ff.). Die unterschiedlichen Systematisierungsansätze und Klassifikationsmöglichkeiten (vgl. bspw. Speth/ Berner 2016, 220; Kaiser/ Kaminski 2012, 97) führt Meyer (2008, 138) auf einzig vier Ausprägungen zurück: Frontal-, Gruppenunterricht, Partner- und Einzelarbeit. Um die spezifischen Beziehungs-, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen innerhalb des Frontalunterrichts feiner zu differenzieren, kann dieser auf einer weiteren Ebene in die vier Subkategorien Lehrervortrag, Schülervortrag, Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassendiskussion getrennt werden, die Meyer (2008, 124 ff.; 2010b, 279-307) als (tradierte und akzeptierte) Handlungsmuster klassifiziert.

Wie wir bereits in vorangegangenen Beiträgen zum wirtschaftsberuflichen Unterricht herausgestellt haben (vgl. Götzl/ Jahn/ Held 2013 und Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c, 2015), verdeutlicht der Forschungsstand zur prozessorientierten Unterrichtsmethodenforschung hinsichtlich des Sozialformeneinsatzes zwar einerseits einen Mangel an längs- bzw. (zeit-)querschnittlichen Untersuchungen sowie domänenspezifischen Befunden, insb. für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Andererseits offenbaren die herangezogenen Studien im Zeitraum von 1965 bis 2008 (vgl. Götzl/ Jahn/ Held 2013) trotz dessen eine relativ stabile domänenübergreifende Befundlage. Die in diesem Zeitraum durchgeführten Beobachtungs- und Befragungsstudien zeigen, dass lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden nach wie vor die Unterrichtsrealität prägen und dass Lehrer-Schüler-Interaktionen und Lehrervorträge im Verbund mit Einzelarbeiten wirtschaftsdidaktische Entscheidungen der Lehrkräfte dominieren (vgl. Tab. 1 sowie Wild 2000; Pätzold et al. 2003; Seifried et al. 2006² sowie in der Folge Götzl/ Jahn/ Held 2013; Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c, 2015).

Tabelle 1: Anteil der methodischen Sequenzen (insb. Sozialformen) nach Inhalten im kaufmännischen Unterricht in Prozent [Quelle: Seifried/ Grill/ Wagner 2006, 238 f.]

| Unterrichtsmethoden | Lerninhalte | | | | | |
|---------------------|----------------|---------------|---------------|-----------------|------------------|---------------------|
| | BWL (n=402) | RW (n=345) | VWL (n=98) | Recht (n=63) | IT/DV (n=139) | Gesamt (n=1.047) |
| Frontalunterricht | 58.4 | 67.4 | 74.8 | 55.6 | 46.1 | 61.1 |
| Einzelarbeit | 13.5 | 18.2 | 12.4 | 18.7 | 31.5 | 17,7 |
| Partnerarbeit | 5.3 | 6.4 | 4.2 | 9.8 | 12.2 | 6,7 |
| Gruppenarbeit | 15.1 | 6.2 | 6.7 | 15.9 | 3.7 | 9,9 |
| Fallstudie | 0.9 | 1.2 | 0.7 | 0.0 | 0.0 | 0,8 |
| Planspiel | 0.1 | 0.4 | 1.0 | 0.0 | 0.0 | 0,3 |
| Rollenspiel | 0.9 | 0.0 | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0,4 |
| Projektunterricht | 5.7 | 0.2 | 0.0 | 0.0 | 6.5 | 3,1 |

Bezüglich der Verlaufsmuster als Teil der Mikrosequenzierung bzw. der Prozessstruktur von Unterricht existiert eine vielfältige Bandbreite von (theorie-)spezifischen Unterrichtsphasen- bzw. Artikulationsschemata und Stufenkonzepten (vgl. u. a. Sievers 1984, 326; Meyer 2008, 155-207; Paradies 2009, 197 ff.). Meyer (2008, 129-135; 2010a, 70 f.) führt unter Rückbezug auf die empirischen Befunde von Hage et al. (1985) die vorliegende Vielfältigkeit auf den me-

²Die in der Tabelle aufgeführte Methodenklassifikation muss durchaus kritisch gesehen werden, da hier Sozialformen und methodische Großformen vermischt erfasst werden. Domänenspezifisch-handlungsorientierte Methoden können aber vielmehr unterschiedliche Sozialformen beinhalten. Gleichwohl zeigt das Ergebnis, dass handlungsorientierte methodische Großformen im kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen kaum eingesetzt werden.

thodischen Dreischritt bzw. den „methodischen Grundrhythmus“ (Unterrichts-)Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung zurück. In Anlehnung an die Arbeiten von Hage et al. (1985), die die Phasen als „Didaktische Funktionen“ bezeichnen, kann dieser Rhythmus weiter differenziert werden. Hage et al. (1985) unterscheiden in ihrer Untersuchung unter Bezug auf Formalstufenkonzepte folgende Phasen des Unterrichts: Einführungs-, Aneignungs-, Wiederholungs-, Anwendungs-, Kontroll-, Übungs-, Systematisierungsphasen sowie Phasen der Anknüpfung an Erfahrungen (vgl. Tab. 2). Diese beschreiben also die „(...) Funktion, die eine Unterrichtssequenz innerhalb eines übergreifenden didaktischen Zusammenhangs besitzt“ (ebd., 34).

Mit Blick auf die Rhythmisierung des Unterrichts über Artikulations-, Stufen- oder Phasenschemata mangelt es ebenso an domänenspezifischen Untersuchungen. Hage et al. (1985) haben in einer nunmehr schon 30 Jahre alten Beobachtungsstudie (n=181 Unterrichtsstunden) das Methodenrepertoire von Sekundarstufe-I-Lehrkräften an Haupt- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien untersucht und dabei auch die Häufigkeit von Unterrichtsphasen erfasst. Ihre Ergebnisse (Tab. 2) weisen über verschiedene Schulformen hinweg auf eine deutliche Dominanz der Aneignungsphase hin, die sich als „Erarbeitungsphase“ auch in den BESUB-Erhebungen zeigt (vgl. Götzl/ Jahn/ Held 2013; Jahn/ Götzl 2014a; 2014b; 2014c; 2015).

Tabelle 2: Verteilung der methodischen Sequenzen (Phasen) nach Schulformen im allgemeinbildenden Bereich in Prozent [Quelle: Hage et al. 1985, 57]

| Phasen | Schulform | | | Gesamt |
|------------------|-------------|-----------|--------------|--------|
| | Hauptschule | Gymnasium | Gesamtschule | |
| Einführung | 9.71 | 8.11 | 7.01 | 8.26 |
| Aneignung | 68.65 | 57.40 | 63.06 | 62.88 |
| Wiederholung | 10.60 | 14.81 | 10.62 | 12.07 |
| Erfahrung | 2.21 | 3.45 | 2.34 | 2.68 |
| Übung | 3.53 | 4.46 | 0.42 | 2.82 |
| Systematisierung | 1.55 | 1.83 | 0.00 | 1.13 |
| Anwendung | 0.44 | 1.42 | 9.34 | 3.74 |
| Kontrolle | 3.31 | 8.52 | 7.22 | 6.42 |

3 Design der Untersuchung

3.1 Fragestellungen für BESUB IV

Die Fragestellungen, die wir in diesem Beitrag bearbeiten, lauten mit Blick auf den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen:

F1: Wie wird die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit genutzt bzw. ausgeschöpft?

F2: Welche Sozialformen werden in welchem Umfang genutzt?

- F3: Welche Unterrichtsphasen werden in welchem Umfang genutzt?
- F4: Bestehen Unterschiede zwischen dem Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen und dem kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen?
- F5: Lassen sich analog zum kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen Unterrichtstypen identifizieren?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine standardisierte Beobachtung des Wirtschaftsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt. Dazu wurde das quantitativ-deskriptive Forschungsdesign der BESUB-Studien genutzt (siehe hierzu ausführlich Götzl/ Jahn/ Held 2013³ und Jahn/ Götzl 2015). Einführend wurden die elementaren Konzepte (endogene Variablen) als Bestandteil der interdependenten (makro- und) mikrodidaktischen Planung und Strukturierung von Unterricht in das Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Reusser/ Pauli 2010, 17 f.) verortet und definiert. Aufgrund der Schwierigkeiten hinsichtlich der Beobachtbarkeit und der Messbarkeit, ist es unabdingbar, diese zu spezifizieren und zu operationalisieren (vgl. Abbildung 1).

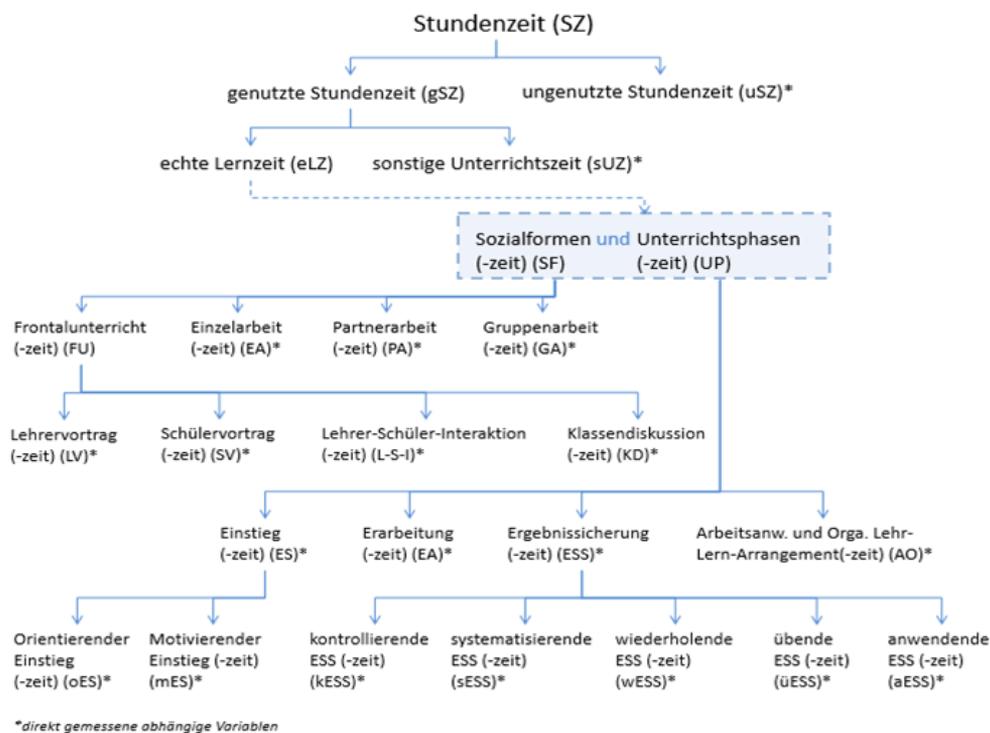


Abbildung 1: Kategoriensystem der endogenen Variablen [Quelle: Jahn/ Götzl 2015, 6]

Ausgehend von der nominal zur Verfügung stehenden *Stundenzeit* (SZ) (45 Minuten zzgl.

³ Das ausführliche Untersuchungsinstrument ist unter folgendem Link einsehbar: https://www.bwpat.de/ausgabe24/goetzl_etal_bwpat24.pdf

möglicher Überziehung) werden die Nutzung sowie die zeitliche Anordnung und Verteilung von Sozialformen und Phasen (als endogene Variablen) minutengenau erfasst. Qualitative Aspekte finden dabei keine Berücksichtigung. Die Bruttounterrichtszeit (hier als Stundenzzeit (SZ) benannt) wird in *genutzte* (gSZ) und *ungenutzte* Stundenzzeit (uSZ) unterteilt. Während *ungenutzte* Stundenzzeit aufgrund von Verspätungen, Unterbrechungen oder vorzeitiger Beendigung des Unterrichts entsteht, setzt sich die *genutzte* Stundenzzeit aus der echten Lernzeit und der sonstigen Unterrichtszeit zusammen. Die *sonstige* Unterrichtszeit entfällt auf Zeitannteile, die der ziel- und inhaltsorientierten (echten) Lernzeit nicht zugerechnet werden können. Das sind z. B. Belehrungen, Klassenbucheintragungen oder erhebliche Disziplininkonflikte sowie deren Bearbeitung. Es handelt sich demnach um relevante organisatorische oder disziplinarische Aktivitäten, die für das Funktionieren von Schule und Unterricht bedeutsam sind. Innerhalb der *echten* Lernzeit werden wiederum zwei Dimensionen der didaktischen Gestaltung des Unterrichts (*Sozialformen* (SF) und *Unterrichtsphasen* (UP)) fokussiert (Abb. 1). Hinsichtlich der Wahl der *Sozialform* (SF) wird zwischen den Zeitanteilen differenziert, welche – in Anlehnung an den Darstellungen von Meyer (s. o.) – auf *Einzelarbeit* (EA), *Partnerarbeit* (PA), *Gruppenarbeit* (GA) sowie *Frontalunterricht* (FU) entfallen. Letzterer wird auf die Subkategorien *Lehrervortrag* (LV), *Schülervortrag* (SV), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (L-S-I) und *Klassendiskussion* (KD) verteilt. Die Beobachtungsindikatoren beziehen sich dabei jeweils auf die beobachtbaren Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden, welche ausführlich in einem Beobachtungshandbuch dargestellt sind und in der folgenden Abb. 2 exemplarisch anhand des *Lehrervortrags* (LV) skizziert werden soll.

Exemplarische Beobachtungsindikatoren zum Lehrervortrag:

- Der Lehrer befindet sich in einer zentralen Position vor der Lerngruppe und spricht diese im Ganzen an.
- Interaktionsprozesse zwischen Lehrkraft und Schüler sind nicht intendiert und finden nur vereinzelt statt.
- Der Lehrer legt z. B. einen Lerngegenstand dar oder gibt Arbeitsanweisungen.
- Mehr als 50 % der Lernenden setzen sich rezeptiv mit dem Lerngegenstand auseinander.

Abbildung 2: Beobachtungsindikatoren Lehrervortrag [Quelle: Götzl/ Jahn/ Held 2013]

Innerhalb der Unterrichtsphasierung wurde der methodische Dreischritt *Einstieg* (ES), *Erarbeitung* (EA), *Ergebnissicherung* (ESS) um den vierten Schritt (inhalts- und zielorientierte) *Arbeitsanweisungen und Organisation des Lehr-Lern-Arrangements* (AO) erweitert, um diese zentrale „Gelenkstelle“ im Unterrichtsprozess in besonderem Maße zu berücksichtigen. Diese werden analog zu den Zeitanteilen der Sozialformen erhoben. Zudem wurde dieses grobe Phasenschema im Weiteren unter Rückgriff auf die Untersuchung von Hage et al. (1985) ausdifferenziert (Abb. 1).

Zusätzlich wurden vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten Angebots-Nutzung-Modells weitere Merkmale der Unterrichtseinheiten erfasst, die das Angebot beeinflussen (z. B. Lerninhalte, Schulformen, Klassenkontext, Typ und Lage der Stunde, Merkmale der Lehrkraft und der Schulorganisation). Der Datenerhebung gingen ein zweistufiger Pretest sowie eine Beobachterschulung inkl. Simulationen und Einführung in das Beobachterhandbuch voraus. Das standardisierte Erhebungsinstrument basiert auf dem dargestellten Kategoriensystem (Abb. 1). Die Intercoder-Reliabilität (gemessen durch zwei unabhängige Beobachterinnen) liegt bei den einzelnen Erhebungen zwischen $r_{\text{Holsti}} = .95$ und $.88$, und damit in einem guten Bereich (vgl. Lombard/ Snyder-Duch/ Bracken 2002). Die Erhebung wurde 2017 in 314 Unterrichtsstunden an verschiedenen allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt durchgeführt. Bei den entsprechenden Schulen handelt es sich um Gymnasien sowie um Sekundar- bzw. Gemeinschaftsschulen. Die Beobachtungen wurden – in Abhängigkeit von der Schulform – zwischen der siebten und der zwölften Klassenstufe durchgeführt. Die Beobachterinnen erhielten im Vorfeld ein Beobachterhandbuch sowie eine dezidierte Beobachterschulung inkl. Beobachtungssimulationen, was wiederum eine weitgehende Objektivität gewährleisten soll.

Tabelle 3: Kurzdarstellung der Stichprobe BESUB IV und Vergleich zu BESUB I-III

| | | | BESUB I (2012) | BESUB II (2013) | BESUB III (2014) | BESUB IV (2017) |
|--------------------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| Beobachtete Unterrichtsstunden (US) | | | N=428 | N=462 | N=324 | N=314 |
| Merkmale der Organisation der Schule | Anzahl Schulgebäude | ein Schulgebäude | 187 (40,5%) | 105 (24,5%) | 142 (43,8%) | 153 (48,7%) |
| | | mehrere Schulgebäude | 275 (59,5%) | 323 (75,5%) | 182 (56,2%) | 161 (51,3%) |
| Merkmale der Unterrichtseinheit | Stundentyp | Einzelstunde | 125 (27,1%) | 161 (37,6%) | 56 (17,3%) | 99 (31,5%) |
| | | Doppelstunde | 338 (73,2%) | 267 (62,4%) | 268 (82,7%) | 215 (68,5%) |
| Merkmale der Klasse | Schülerzahl | Anwesende Schüler (gesamt) | MW=16,84 | MW=17,29 | MW=16,20 | MW=18,99 |
| Merkmale der Lehrpersonen | Qualifikation | ohne pädag. Studium | 37 (8,0%) | 74 (17,3%) | 36 (11,1%) | 32 (10,2%) |
| | | mit pädag. Studium | 341 (73,8%) | 309 (72,2%) | 247 (76,2%) | 263 (83,8%) |
| | Geschlecht | k. A. | 84 (18,2%) | 45 (10,5%) | 41 (12,7%) | 19 (6,1%) |
| | | weiblich | 265 (57,4%) | 267 (62,4%) | 179 (55,2%) | 142 (45,2%) |
| | | männlich | 167 (36,1%) | 116 (27,1%) | 104 (32,1%) | 172 (54,8%) |
| | k. A. | 30 (6,5%) | 45 (10,5%) | 41 (12,7%) | 0 (0%) | |

Ergänzend dazu wurden narrative Protokolle zu den Unterrichtsstunden eingesetzt, um – neben den quantitativen Prozessmerkmalen – qualitative Daten zur inhaltlichen oder situativen Erklärung bestimmter Unterrichtsverläufe zu erheben. Tab. 3 zeigt die Zusammensetzung der bereinigten Stichprobe⁴.

⁴ Bereinigt wurde der Datensatz um die Beobachtungsbögen, die u. a. aufgrund unvollständiger Angaben oder fehlender abgrenzbarer Zuordnungen nicht auswertbar waren.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden mithilfe dieses Instrumentariums für ca. 14.000 Unterrichtsminuten ökonomischer Bildung die o. g. endogenen Merkmale der Oberflächenstrukturen von 314 Unterrichtseinheiten (je 45 Min.) erfasst. Zunächst werden ausgewählte deskriptive Befunde bezüglich der Nutzung der Unterrichtszeit, der methodischen Gestaltung des Unterrichts über Sozialformen sowie dessen Rhythmisierung über Unterrichtsphasen präsentiert und kurz diskutiert. In diesem Kontext wird zudem dargestellt, ob die Ergebnisse hinsichtlich der Sichtstrukturen zwischen dem allgemein- und berufsbildenden Schulwesen variieren. Dazu werden die Befunde aus dem Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen jeweils an denen aus dem wirtschaftsberuflichen gespiegelt (vgl. Jahn/ Götzl 2015).

Tabelle 4: *Zeitnutzung im Unterricht*

Befunde ökonomische Bildung allgemeinbildende Schulen

| BESUB IV (N=314) | Ugenutzte Stundenzeit (uSZ) | Genutzte Stundenzeit (gSZ) | Sonstige Unterrichts- zeit (sUZ) | Echte Lern- zeit (eLZ) | Verspätung Unterichts- beginn | Verspätung Beginn echter Lernzeit | Zeit für Or- ganisatori- sches am Anfang |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Mittelwert (in Min.) | 2.04 | 42.96 | 2.72 | 40.24 | .98 | 2.69 | 1.71 |
| Standardabweichung | 3.69 | 3.69 | 5.13 | 6.06 | 2.73 | 4.91 | 4.29 |

Befunde kaufmännischer Unterricht berufsbildende Schulen (vgl. Jahn/ Götzl 2015, 10)

| BESUB I-III (N=1.214) | Ugenutzte Stundenzeit (uSZ) | Genutzte Stundenzeit (gSZ) | Sonstige Unterrichts- zeit (sUZ) | Echte Lern- zeit (eLZ) | Verspätung Unterichts- beginn | Verspätung Beginn echter Lernzeit | Zeit für Or- ganisatori- sches am Anfang |
|--------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Mittelwert (in Min.) | 2.56 | 42.44 | 3.44 | 39.01 | 1.67 | 3.93 | 2.26 |
| Standardabweichung | 3.06 | 3.06 | 4.77 | 5.83 | 2.39 | 5.12 | 4.21 |

In Bezug auf die Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit wird sichtbar, dass sich die Ergebnisse der vorangegangenen Untersuchungen weitgehend replizieren lassen (Tab. 4): Ca. 40 Min. des Unterrichts werden ziel- und inhaltsorientiert – als echte Lernzeit resp. Nettounterrichtszeit – genutzt (vgl. u. a. Rutter et al. 1980, 145; Seifried/ Grill/ Wagner 2006, 239). Zwar kann man positiv festhalten, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit im allgemeinbildenden Bereich etwas besser genutzt wird und insbesondere weniger Verspätungen zum Stundenbeginn auftreten – dennoch sind die Unterschiede marginal.⁵

⁵ Kritisch anzumerken bleibt der Begriff der „echten Lernzeit“ im Kontext unserer Erhebungen, die – wie einführend erwähnt – Unterricht als Angebot der Lehrkraft betrachten. Es werden also primär die Lehraktivitäten bzw. das Lehren in den Blick genommen und weniger das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Vor diesem Hintergrund ist fraglich, ob man von echter Lernzeit oder aber besser von echter Lehrzeit sprechen sollte. Wir werden im Folgenden bei dem eingeführten Begriff der echten Lernzeit bleiben, da dieser als weitgehend etabliert gilt (vgl. u. a. Meyer 2013, 39 ff.).

Die verbleibenden 5 Minuten verstreichen folglich nicht ungenutzt, sondern werden in hohem Maße für lernfremden Organisationsaufwand oder aber für Prävention bzw. Intervention von Konflikten und Störungen verwendet. Beides ist für das Funktionieren von Schule als Organisation und als soziales Gefüge notwendig. Insofern wäre nur für den Anteil der ungenutzten Stundenzzeit von ca. 2 Min. von Ineffizienzen zu sprechen, insbesondere wenn jede Unterrichtsstunde im Schnitt mit einer Verzögerung von 1 Minute beginnt.

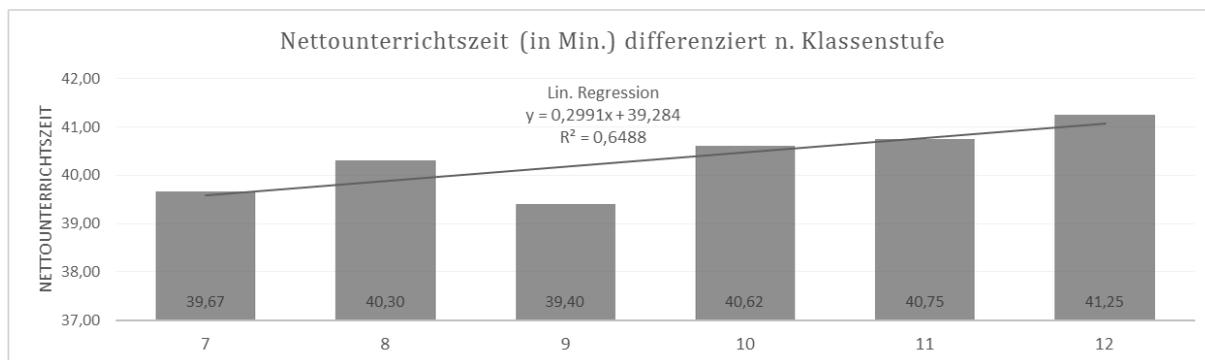


Abbildung 3: Nettounterrichtszeit und Klassenstufe

Weiterhin ist festzuhalten, dass die Nettounterrichtszeit in höheren Klassenstufen analog zum Alter der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Klassenmittel ansteigt (Abb. 3). Anscheinend ist der Unterricht in höheren Jahrgängen störungsärmer und disziplinierter. Dieser Effekt ist vermutlich nicht der Schulform (Gymnasium vs. Sekundar- und Gemeinschaftsschule) zuzurechnen, da zwischen den Schulformen kaum Unterschiede ausgemacht werden können. Inwieweit das unterschiedliche Alter und der Entwicklungsstand der Lernenden einen Einfluss auf die methodische Gestaltung des Unterrichts haben, muss an dieser Stelle offen bleiben. Anders als bei der Zeitnutzung treten hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts entlang von Sozialformen leichte Unterschiede im Vergleich zum kaufmännischen Unterricht zutage (Tab. 5). Dies gilt insbesondere mit Blick auf den Frontalunterricht. Das Unterrichtsgeschehen in der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen wird zwar auch von verschiedenen Ausprägungen des Frontalunterrichts – und zwar fast ausschließlich in Form von Lehrervorträgen und Lehrer-Schüler-Interaktionen – dominiert, allerdings liegt der Anteil mit ca. 60 % im allgemeinbildenden Bereich 10 Prozentpunkte niedriger als im berufsbildenden (ca. 70 %).

Der Unterschied resultiert zum überwiegenden Teil aus einer geringeren Bedeutung von Lehrervorträgen zugunsten von Einzelarbeitsphasen. Diese nehmen in der ökonomischen Bildung mit 30 % deutlich mehr Unterrichtszeit in Anspruch als in vergleichbaren Studien. Dass a) das klassische Unterrichtsgespräch das Geschehen zu einem Drittel dominiert, b) die von den

Beiträgen der Schülerinnen und Schülern geprägten Formen der Klassendiskussionen und des Schülervortrags – die gerade auch in handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements Bedeutung haben sollten – kaum vorkommen und c) kooperative Lehr-Lern-Formen eher selten eingesetzt werden (ca. 10 %), deckt sich mit den Befunden der vorherigen Studien und vergleichbaren Untersuchungen (vgl. Pätzold et al. 2003; Seifried/ Grill/ Wagner 2006 u. v. m.).

Tabelle 5: *Methodische Gestaltung des Unterrichts entlang von Sozialformen (SF)*

Befunde ökonomische Bildung allgemeinbildende Schulen

| BESUB IV (N=314) | Einzelarbeit | Partnerarbeit | Gruppenarbeit | Frontalunterricht (Summe) | darunter | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------------------|-------------------|
| | | | | | Lehrer-vortrag | Schüler-vortrag | Lehrer-Schüler-Interaktion | Klassendiskussion |
| Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.) | 11.8 | 1.3 | 3.1 | 24.1 | 7.8 | 2.3 | 13.7 | 0.3 |
| Anteil des SFE an echter Lernzeit | 29.2% | 3.1% | 7.7% | 59.9% | 19.4% | 5.7% | 34.2% | 0.7% |
| Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.) | 16.9 | 10.2 | 21.1 | 24.7 | 9.1 | 9.3 | 15.9 | 7.5 |

Befunde kaufmännischer Unterricht berufsbildende Schulen (vgl. Jahn/ Götzl 2015, 11)

| BESUB I-III (N=1.214) | Einzelarbeit | Partnerarbeit | Gruppenarbeit | Frontalunterricht (Summe) | darunter | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------------------|-------------------|
| | | | | | Lehrer-vortrag | Schüler-vortrag | Lehrer-Schüler-Interaktion | Klassendiskussion |
| Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.) | 7.5 | 1.8 | 2.4 | 27.4 | 11.2 | 1.4 | 14.3 | 0.5 |
| Anteil des SFE an echter Lernzeit | 19.1% | 4.5% | 6.1% | 70.3% | 28.6% | 3.6% | 36.7% | 1.3% |
| Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.) | 13.3 | 13.9 | 19.7 | 27.9 | 12.3 | 7.9 | 16.3 | 7.7 |

Es wird zudem deutlich, dass Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeiten, wenn sie denn eingesetzt werden, relativ viel von der zu Verfügung stehenden Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, d. h. durchschnittlich zwischen einem Drittel und der Hälfte der echten Lernzeit einer Unterrichtsstunde beanspruchen. Zusammenfassend zeigt sich demnach, dass in den hier untersuchten Stunden durchaus eine gewisse Variabilität der Methoden sowie Sozialformen zu beobachten ist und häufiger als im berufsbildenden Bereich methodische Arrangements gewählt werden, die als eher schülerorientiert (vorrangig individualisiert, nachrangig kooperativ) bezeichnet werden können. Gerade diese Variabilität wird, wie eingangs erwähnt, als ein Prozessmerkmal guten Unterrichts benannt (vgl. Helmke 2007, 2012; Lipowski 2007; Meyer 2010a). Ob das Ausmaß dieser Variation als angemessen beurteilt werden kann, bleibt offen,

da hierfür schlichtweg ein Referenzmaß fehlt.⁶ Wenn Retzmann (2011, 19) als einen Kompetenzbereich für die ökonomische Bildung „Beziehung und Interaktion‘ (mit Anderen) mit den Teilkompetenzen Interessenkonstellationen analysieren, Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten, Beziehungsgefüge analysieren“ nennt, zielt dies auch auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen ab. Es ist dann allerdings zu fragen, wie die reflexive und erfahrungsgespeiste Entwicklung solcher Kompetenzfacetten jenseits kooperativer Lehr-Lern-Arrangements gelingen soll resp. ob 10 % der Lernzeit hierfür hinreichend sind.

Die Rhythmisierung des Unterrichts entlang von Unterrichtsphasen lässt sich ebenfalls differenziert betrachten. Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse auf der Grundlage des noch nicht ausdifferenzierten Phasenschemas (vgl. Tab. 6) lassen sich kaum Unterschiede zwischen den Erhebungen ausmachen. So prägen in allen Erhebungen Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphasen maßgeblich die echte Lernzeit – was den Befunden von Hage et al. (1985) entspricht (Tab. 1). Unterrichtseinstiege und Lernorganisation spielen zwar eine didaktisch wichtige, zeitlich gesehen allerdings eine untergeordnete Rolle im Unterricht.

Tabelle 6: *Rhythmisierung des Unterrichts entlang des einfachen Phasenschemas (PH)*

Befunde ökonomische Bildung allgemeinbildende Schulen

| BESUB IV (N=314) | | Unterrichtseinstieg | Erarbeitung | Ergebnissicherung | Lernorganisation |
|--|--|--|-------------|-------------------|------------------|
| | | Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.) | 2.8 | 21.3 | 14.1 |
| Anteil des PHE an echter Lernzeit | | 6.8% | 52.9% | 34.9% | 5.3% |
| Durchschnittliche Dauer der PH bei Einsatz (in Min.) | | 5.1 | 23.0 | 17.0 | 3.8 |

Befunde kaufmännischer Unterricht berufsbildende Schulen (vgl. Jahn/ Götzl 2015, 11)

| BESUB I-III (N=1.214) | | Unterrichtseinstieg | Erarbeitung | Ergebnissicherung | Lernorganisation |
|--|--|--|-------------|-------------------|------------------|
| | | Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.) | 2.5 | 19.6 | 14.8 |
| Anteil des PHE an echter Lernzeit | | 6.5% | 50.3% | 38.0% | 5.2% |
| Durchschnittliche Dauer der PH bei Einsatz (in Min.) | | 5.4 | 22.8 | 19.0 | 3.5 |

Einen differenzierteren Blick gewinnt man mithilfe des in Anlehnung an Hage et al. (1985) ausdifferenzierten Phasenschemas (Tab. 7).

⁶ Unabhängig davon ist die ‚Qualität‘ nicht Gegenstand der Untersuchung. Das heißt, sowohl Gruppenarbeiten als auch Lehrervorträge können mehr oder weniger zielführend sein. Dies hängt letztlich u. a. von den intendierten Lernzielen und dem kognitiven Niveau der Lernenden ab.

Tabelle 7: *Rhythmisierung des Unterrichts entlang des differenzierten Phasenschemas*

| BESUB IV (N=314) | | Unterrichtseinstieg | | | Erarbeitung | Ergebnissicherung | | | | | | Lern- organi- sation |
|---------------------|--|------------------------------|-----------------------------|------------------|-------------|------------------------|----------------------|---------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| | | orientierender Ein- stieg | motivierender Ein- stieg | Einstieg (Summe) | | kontrollierende ESS | wiederholende ESS | übende ESS | systematisierende ESS | Anwendungsorien- tierte ESS | Ergebnissicherung (Summe) | |
| | Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.) | 1.9 | 0.9 | 2.8 | 21.3 | 6.9 | 2.4 | 1.3 | 3.1 | 0.4 | 14.1 | 2.1 |
| | Anteil des PHE an echter Lernzeit | 4.6% | 2.2% | 6.8% | 52.9% | 17.0% | 6.0% | 3.3% | 7.7% | 0.9% | 34.9% | 5.3% |
| | Prozent der Stunden, in denen PH vorkommen | 40.8% | 18.5% | 53.5% | 92.4% | 55.4% | 30.9% | 14.0% | 33.4% | 6.4% | 82.8% | 57.3% |

Man sieht, dass die Einstiegsphase eher informierenden und orientierenden Charakter hat. Im Hinblick auf die Funktionalität der Ergebnissicherung muss man konstatieren, dass nahezu die Hälfte der Ergebnissicherungsphasen der Kontrolle dient. Wiederholung und Systematisierung von erarbeiteten Wissensbeständen erfolgen seltener. Übung (ohne Transfer) oder gar Anwendungsaufgaben zur Übertragung des Erlernten auf andere Kontexte, Beispiele, Fälle oder Situationen bleiben die Ausnahme. Dies ist mit Blick auf eine lebenssituations- oder kompetenzorientierte ökonomische Bildung (vgl. Steinmann 1997, 13) problematisch. Ebenso erscheinen damit die Forderungen nach handlungsorientierten Lehr-Lern-Prozessen nicht eingelöst. Es liegt zumindest der Verdacht nahe, dass der Unterricht vornehmlich entlang eines eher instruktionalen Designs (vgl. Brettschneider 2008, 201 ff.) der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung (vgl. Hedtke 2011) und der Vermittlung von Begriffswissen sowie ökonomischer Konzepte dient.

Eine instruktionale Vorgehensweise im Wirtschaftsunterricht beschreibt Brettschneider in Anlehnung an Wellenreuther (2005, 337 ff.) über folgende Phasen:

- „Wiederholen, Geben von vorstrukturierenden Hinweisen, Verknüpfen von Vorwissen und -erfahrungen mit dem neu zu erlernenden Inhalt (...),
- Präsentation der Inhalte (...),
- Anwendung des neuen Wissen in Stillarbeit, in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Gruppen- bzw. Partnerarbeit) und Zusammenfassung (...),
- Wiederholung wesentlicher Punkte unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten der Schüler (...),
- Abschließende Prüfung“ (Brettschneider 2008, 201 ff.).

Die in den Daten ersichtliche hohe Bedeutung von orientierenden Einstiegen sowie systematisierenden, wiederholenden und kontrollierenden Ergebnissicherungsphasen scheinen Hinweise für ein solch instruktionales Vorgehen zu sein.

Zur Identifizierung typischer Unterrichtsmuster bzw. von Unterrichtstypen haben wir clusteranalytische Verfahren⁷ angewendet, die als multivariate Analyseverfahren die Unterrichtsstunden – im Folgenden ausschließlich – anhand der „Sozialformen“ derart zusammenfassen, dass jeweils Gruppen gebildet werden können, deren Mitglieder sich einerseits ähnlich sind (Kohäsion) und die sich andererseits voneinander abheben (Separation) (vgl. Backhaus et al. 2000).

Mit Blick auf die Sozialformen lassen sich – ebenso wie in den ersten drei BESUB-Erhebungen – zunächst zwei Typen von Unterrichtsstunden identifizieren, die mit der dichotomen Auffassung von lehrer- vs. schülerzentrierten Unterricht korrespondieren (vgl. u. a. Wuttke/ Seifried 2010, 118 ff.). May (2010, 81) unterscheidet für die ökonomische Bildung herkömmliche (traditionelle) Unterrichtsverfahren von schülerorientierten (handlungsorientierten) Ansätzen. Erstere beruhen im Wesentlichen auf den Sozialformen des Lehrervortrags und der fragend-entwickelnden Methode, letztere auf schüleraktiven Ansätzen, denen er spezifische methodische Großformen der ökonomischen Bildung zuordnet, wie Fallstudien, Planspiele, Rollenspiele, Projekte, etc. (vgl. May 2010. 82 ff.), die in aller Regel kooperative und kommunikative Elemente der Erarbeitung und Ergebnissicherung enthalten.

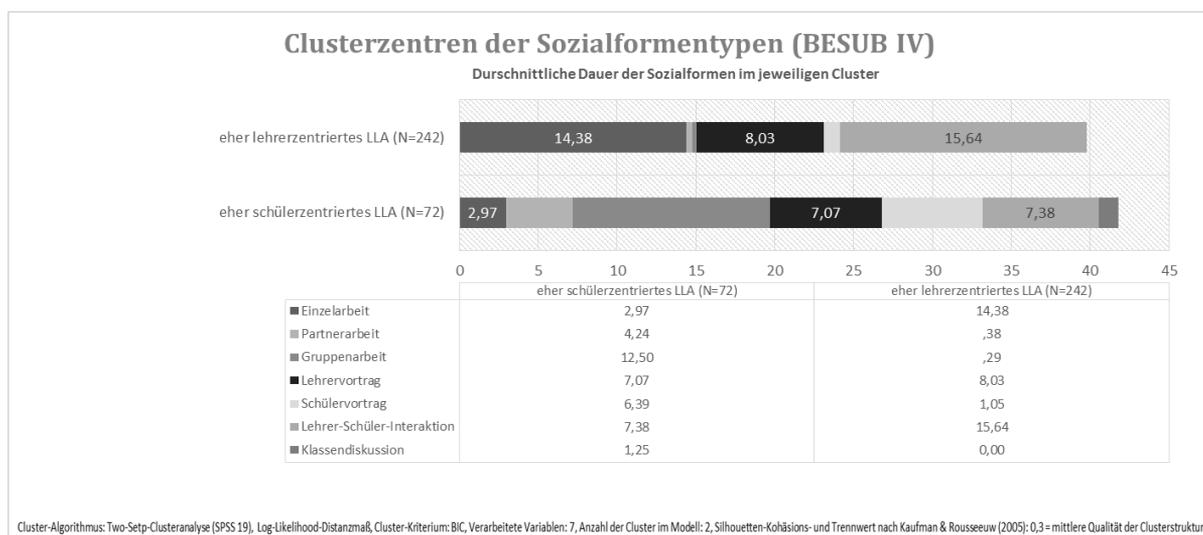


Abbildung 4: Ergebnisse der Clusteranalyse

Das Ergebnis der Clusteranalyse (Abb. 4) deckt sich mit den Befunden aus den Studien zum wirtschaftsberuflichen Unterricht nicht nur im Hinblick auf die Ausformung der beiden Cluster (Unterrichtstypen), sondern auch deren Umfang stimmt weitgehend überein (nur 23 % der 314

⁷ Clusteralgorithmus Two-Step-Cluster-Analyse (SPSS 19); Log-Likelihood-Distanzmaß; Clusterkriterium BIC, verarbeitete Variablen 7, Cluster 2, Silhouetten-Kohäsions- und Trennwert nach Kaufman/Rousseeuw (2005) = 0,3.

Unterrichtsstunden werden als schülerzentrierte ausgewiesen). In eher lehrerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements kommen – vermutlich einem klassisch-instruktional geprägten Lehr-Lern-Verständnis folgend – fast ausschließlich Lehrervorträge, Lehrer-Schüler-Interaktionen und Einzelarbeiten vor. Nur in eher schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements finden sich Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Schülervorträge und Klassendiskussionen in signifikantem Umfang. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der bisher vorgestellten Befunde ist es erwartungskonform, dass der geringere Teil der Unterrichtsstunden dem eher schülerzentrierten Cluster zugeordnet werden kann (vgl. Jahn/ Götzl 2015).

5 Fazit und Ausblick

Im Folgenden können die Fragen, die in diesem Beitrag untersucht wurden, zusammenfassend beantwortet werden. Im Hinblick auf die erste Frage, wie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit genutzt bzw. ausgeschöpft wird (F1), ist festzuhalten, dass die echte Lernzeit bzw. die Nettounterrichtszeit mit ca. 40 Minuten in einem vergleichbar guten Bereich liegt. Der Wert entspricht den Ergebnissen anderer Untersuchungen. Zudem kann ein Anstieg mit zunehmendem Alter der Lernenden festgestellt werden.

Mit Blick auf die Frage, welche Sozialformen in welchem Umfang genutzt werden (F2), muss man konstatieren, dass ca. 60 % des Unterrichts in den Formen des Frontalunterrichts (maßgeblich als Unterrichtsgespräch und Lehrervortrag) ablaufen. Auffällig ist der im Vergleich zum berufsbildenden Bereich um 10 Prozentpunkte höhere Anteil von Einzelarbeitsphasen zulasten von Lehrervorträgen. Kooperative Lehr-Lern-Settings findet man aber auch hier nur selten. In Bezug auf die Unterrichtsphasen (F3) lassen sich drittens ebenso vergleichbare Befunde generieren. Die Unterrichtszeit wird maßgeblich für Aneignung und Ergebnissicherung genutzt. Die Ergebnissicherung dient häufig der Kontrolle, was mit dem erheblichen Anteil von Einzelarbeitsphasen korrespondiert. Man kann demnach festhalten, dass nur geringe Unterschiede zwischen den Sichtstrukturen des Wirtschaftsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen und denen im kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen bestehen (F4). Insofern ist es naheliegend, dass sich analog zum kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen auch für die hier untersuchten Unterrichtseinheiten Typen identifizieren lassen (F5), die im Hinblick auf die Sozialformen mit der dichotomen Auffassung von lehrer- vs. schülerzentrierten Unterricht korrespondieren.

Im Hinblick auf die eingangs formulierten Fragestellungen können wir mit unserer Beobach-

tungsstudie die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen weitgehend replizieren und zeigen, dass ein lehrerzentrierter Wirtschaftsunterricht – vornehmlich in Sachsen-Anhalt – die ökonomische Bildung dominiert. Wir wollen dies aber keinesfalls negativ konnotiert verstanden wissen, immerhin entfallen ca. 40 % der echten Lernzeit auf Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphasen und bieten damit erhebliche Potenziale für einen individualisierten und differenzierten Unterricht. Es geht also nicht darum, eine dogmatisch schülerzentrierte Prozessstruktur zu empfehlen, sondern vielmehr um die Angemessenheit der methodischen Gestaltung im Hinblick auf Ziele und Inhalte sowie um eine adäquate Variabilität im Unterrichtsgeschehen.

Insofern bleiben vor allem Fragen offen, die es in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen gilt. Aufbauend auf diesen Beschreibungen von Unterrichtswirklichkeit sind die Bedingungen, unter denen diese Strukturen zutage treten, besser zu erklären. Hierzu sind insbesondere diejenigen zu befragen, die ein so oder so gestalteten Unterricht anbieten und nutzen – also Lehrende und Lernende. Warum planen und gestalten Lehrkräfte ihren Unterricht auf die eine oder andere Weise? Wieviel (angemessene) Variation zeigen sie über einen längeren Zeitraum und was halten sie für angemessen? Und wie beurteilen eigentlich die Schülerinnen und Schüler einen so oder so gestalteten Unterricht? Und nicht zuletzt wäre zu untersuchen, welchen Beitrag die verschiedenen Unterrichtstypen zur Entwicklung ökonomischer Kompetenzen sowie methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen leisten.

Literaturverzeichnis

Backhaus, K./ et al. (2000): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin.

Brettschneider, V. (2008): *Stand und Perspektiven fachdidaktischer Unterrichtsforschung zur Qualität des Wirtschaftsunterrichts an allgemein bildenden Schulen*. In: Kaminski, H.; Krol, G.-J. (Hrsg.): *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig*. Bad Heilbrunn, 193-216.

Götzl, M./ Jahn, R. W./ Held, G. (2013): *Bleibt alles anders!? Sozialformen. Unterrichtsphasen und echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 24, 1-22.

Hage, K./ et al. (1985): *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden.

Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.

Hedtke, R. (2011): *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach am Taunus.

- Helmke, A. (2003): Unterrichtqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Helmke, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik. 59, H. 5, 46-50.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität. In: Horn, K.-P./et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bd. 3: Phänomenologische Pädagogik - Zypern. Bad Heilbrunn. 1364 f.
- Jahn, R. W./ Götzl, M. (2014a): Unterrichtsmuster sichtbar machen – Zur Variabilität von Unterrichtsrhythmen und Sozialformen im kaufmännischen Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110, H. 1, 57-78.
- Jahn, R. W./ Götzl, M. (2014b): Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. In: Wirtschaft & Erziehung, 66, H. 4, 127-133.
- Jahn, R. W./ Götzl, M. (2014c): „Das geht nicht in 45 Minuten“ – Unterrichtsprozessstrukturen von Einzel- und Doppelstunden im kaufmännischen Unterricht. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 150, 5-10.
- Jahn, R. W./ Götzl, M. (2015): BESUB III – Zur Beschreibung der Sichtstrukturen kaufmännischen Unterrichts entlang von Sozialformen und Unterrichtsphasen – Ergebnisse einer vertiefenden Analyse mit einem ausdifferenzierten Erhebungsinstrument. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 28. 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe-28/jahn_goetzl_bwpat28.pdf (22-06-2015).
- Kaiser, F.- J./ Kaminski, H. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts.
- Kaufman, L./ Rousseuw, P. J (2005): Finding groups in data: an introduction to cluster analysis. Hoboken, New Jersey.
- Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Friedrich-Jahresheft, 25, 26-30.
- Lombard, M./ Snyder-Duch, J./ Bracken, C. C. (2002): Content Analysis in Mass Communication Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. In: Human Communication Research, 28, H. 4, 587-604.
- May, H. (2010): Didaktik der ökonomischen Bildung. München. München u.a.
- Meyer, H. (2008): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin.
- Meyer, H. (2010a): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyer, H. (2010b): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin.
- Meyer, H. (2013): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Paradies, L. (2009): Stufung des Unterrichts. In: Arnold, K./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 197-200.
- Pätzold, G./ Klusmeyer, J./ Wingels, J./ Lang, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.

- Retzmann, T. (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (12), S. 15–21.
- Reusser, K./ Pauli, C. (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: Reusser, K./ Pauli, C./ Waldis, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster u. a., 9-32.
- Rutter, M./ Maughan, B./ Mortimer, P./ Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim u. a.
- Seifried, J./ Grill, L./ Wagner, M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. In: Wirtschaft und Erziehung, 58, H. 7-8, 236-241.
- Sievers, H.-P. (1984): Lernen – Wissen – Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Frankfurt a. M.
- Speth, H./ Berner, S. (2016): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept der ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach, 1-22.
- Wellenreuther, M. (2005): Lehren und Lernen – aber wie?: Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler.
- Wiechmann, J. (2004): Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In: Wosnitza, M./ Frey, A./ Jäger, R. S. (Hrsg.): Lernprozess. Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau, 320-335.
- Wild, K.-P. (2000): Der Einfluss von Unterrichtsmethoden und motivationalen Orientierungen auf das kognitive Engagement im Berufsschulunterricht. In: Duit, T./ Rhöneck, C. v. (Hrsg.): Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel, 35-54.
- Wuttke, E./ Seifried, J. (2010): Unterrichtliche Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements. In: Nickolaus, R./ Pätzold, G./ Reinsich, H. Tramm, T. (Hg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 118-121.